

# El desarrollo de competencias lectoras en el ámbito de la enseñanza bilingüe

Máster de Formación del Profesorado de Educación  
Secundaria



2011-2012  
Sandrine Martins

Diciembre, 2011

### **Declaración**

“Declaro que el presente estudio es un trabajo personal y de carácter original, excepto en aquellos puntos en los que se indica lo contrario por medio de las correspondientes citas y referencias”. Para lo cual firmo en Santander a 12 de diciembre de 2011.

Firma de la autora del TFM:

La Dra. Margarita García Casado, como directora del presente trabajo Fin de Máster, autoriza la presentación y defensa del mismo ante el tribunal correspondiente. Para lo cual firmo en Santander a 12 de diciembre de 2011.

Firma de la Directora del TFM:

# ÍNDICE

I. Introducción	p.4
II. Estado de la cuestión: didáctica de la lectura	p.7
1. Los enfoques metodológicos	p.7
2. La comprensión de lectura según el Marco europeo común de referencia de las lenguas	p.10
3. Las estrategias de lectura	p.16
4. Didáctica de las disciplinas no lingüísticas	p.28
III. Método	p.33
1. Participantes	p.33
2. La disciplina no lingüística: geografía	p.35
3. Tipología de los textos	p.37
4. Actividades didácticas	p.39
IV. Conclusión	p.53
Anexos	p.54
Bibliografía	p.56

## I. INTRODUCCIÓN

El Consejo de Europa, por medio *del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* [MCERL]: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2000) y de su aplicación didáctica, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* [PEL], proporciona una base común para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la elaboración de programas de lenguas. Describe lo que los alumnos de un idioma deben aprender con el fin de comunicarse. También define los niveles de competencia para poder evaluar la progresión de los alumnos en cada etapa del aprendizaje. La evaluación y la enseñanza se basan en cinco destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita e interacción comunicativa.

Actualmente el MCERL es un referente en la didáctica de las lenguas. Su política en cuanto al aprendizaje de las lenguas privilegia un enfoque orientado a la acción. Para explicar este concepto, partiremos de la definición que aporta el Marco:

(...) El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto". (Consejo de Europa, 2002, capítulo 2.1, p.9)

El alumno es un actor social que debe realizar tareas. La lengua debe de ser enseñada por medio de situaciones reales, y además hacer partícipe a los alumnos de una realidad cotidiana. El alumno es considerado como el eje central de la enseñanza y el actor principal de su propio aprendizaje. Cabe subrayar que este aprendizaje no está limitado a lo aprendido dentro del aula dado que el alumno ya tiene conocimientos previos adquiridos con experiencias anteriores y además este aprendizaje continúa a lo largo de toda su vida. El

aprendizaje de las lenguas permitirá no solo la movilidad de los ciudadanos europeos para el trabajo o los estudios sino también favorecerá el conocimiento de otra cultura y el respeto y tolerancia hacia la misma. El Consejo de Europa subraya la importancia de conocer la cultura gracias al aprendizaje de dos lenguas extranjeras como mínimo. El MCERL privilegia la competencia plurilingüe, es decir que cada individuo *“desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.”* (Consejo de Europa, 2002, capítulo 1.3, p.4).

Siguiendo esta política lingüística para promover la defensa y el respeto de las diferentes culturas, el desarrollo de las comunicaciones, de los desplazamientos tanto laborales como estudiantile, el Consejo de Europa propuso la implantación de las secciones bilingües. Uno de los objetivos de las secciones bilingües es el aprendizaje del segundo idioma, así como otra cultura y así defender el plurilingüismo. El MCERL define el bilingüismo como un caso particular del plurilingüismo (Consejo de Europa, 2002, capítulo 8.1, p.167) ya que el bilingüismo se caracteriza por la coexistencia entre dos sistemas lingüísticos distintos: la lengua materna [L1] y la lengua extranjera [L2]. Las secciones bilingües pretenden mejorar el aprendizaje de los idiomas con el fin de formar ciudadanos europeos capaces de defenderse, comunicarse en lenguas extranjeras y conocer otra cultura. Las secciones bilingües se caracterizan por tener más horas de lengua extranjera (para el francés, cuatro horas semanales en vez de dos), y además se enseñan dos disciplinas no lingüísticas [DNL] en lengua extranjera [LE] por cada curso.

Asimismo, los alumnos de las secciones bilingües están expuestos más tiempo a la lengua extranjera, y por ello, adquieren una mayor competencia lingüística en L2 porque al necesitar el idioma extranjero de manera concreta y directa para poder acceder a los contenidos de las DNL están más motivados para el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, el alumno de las secciones bilingües se enfrentará a mayores dificultades en cuanto a la comprensión lectora en las disciplinas no lingüísticas ya que deberá leer textos en francés de especialidad, es decir textos con un lenguaje específico de cada DNL.

Lo importante es el contenido y no la lengua, de modo que es imprescindible dotar al alumno de estrategias de lectura. La LE ha de ser una herramienta indispensable para poder llegar a esos contenidos y a su vez, el medio de comunicación en el aula pero no debe ser un obstáculo para adquirir los contenidos de la DNL. Y por tanto, una de las tareas del profesor de DNL es disminuir las dificultades lingüísticas de los alumnos en L2 para conseguir que los alumnos lleguen a esos contenidos. Asimismo, el docente de disciplina no lingüística es un mediador entre dos idiomas, dos culturas, dos metodologías en lo que se refiere al aprendizaje de su asignatura en dos lenguas (Bratz A., 2007). Y por ello, teniendo en cuenta el nivel lingüístico del alumnado en L2, y los objetivos de la DNL que quiere alcanzar, el docente tiene que desarrollar estrategias de lectura.

En este trabajo me centraré exclusivamente en la comprensión de lectura o comprensión escrita en las secciones bilingües. Por un lado, en la comprensión lectora, se considera el texto como unidad básica de la comunicación. Es un medio para informarse y formarse en la escuela, en el medio profesional o privado (Internet, los periódicos...). El alumno al seguir estudios superiores tiene que ser un lector hábil para procesar la información. La sociedad exige un nivel de comprensión escrita cada vez más alto pero numerosas pruebas de diagnóstico demuestran que muchos estudiantes no alcanzan este nivel en su lengua materna y aún menos en lengua extranjera. De modo que el profesor ha de proporcionar ayuda y facilitar estrategias de lectura a los estudiantes que contribuyan a la comprensión lectora de textos en lengua materna así como en lengua extranjera. Para conseguir este objetivo, el MCERL privilegia un enfoque orientado a la acción, a la participación activa del alumno partiendo de sus conocimientos y la introducción a la cultura de la L2 a partir de la utilización de documentos auténticos.

En este sentido, la enseñanza bilingüe pone en evidencia la utilización de la L2 como herramienta de adquisición de conocimientos, como herramienta en el desarrollo de tareas así como el medio idóneo para acceder a otra visión del mundo.

## **II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: DIDÁCTICA DE LA LECTURA**

### **1. Los enfoques metodológicos**

En los comienzos del siglo XIX, el texto literario era el único material didáctico utilizado con el método gramática-traducción. Consistía en leer, comprender y traducir textos literarios en la lengua meta. De modo que los alumnos tenían que aprender reglas gramaticales y listas de vocabulario para poder traducir de una lengua a otra. El objetivo principal de este método era leer literatura escrita en la lengua meta pero no se preparaba a los estudiantes para un uso comunicativo de la lengua.

A finales del siglo XIX, la sociedad necesitaba aprender un idioma para intercambios comerciales, culturales, turísticos y no sólo conocer el idioma literario. Y por ello, la corriente conductista elaboró el Método directo (1890-1970) para mejorar las desventajas del método anterior. Es totalmente opuesto al método gramática-traducción ya que prohíbe la traducción, privilegiando ante todo la lengua hablada y no escrita. Se pone más énfasis en el vocabulario que en la gramática. Aunque se trabaja en todas las destrezas, la comunicación oral se considera básica. Así los ejercicios de lectura y escritura se basan en lo que los alumnos han practicado antes de manera oral. La lectura servía a reforzar el oral es decir trabajar el ritmo, la entonación, la pronunciación o la corrección fonética. Para favorecer la comprensión, el profesor emplea gestos, dibujos, objetos reales, ejemplos para explicar el significado de la sección.

El método audio-lingual (1940-1960) nace durante la segunda guerra mundial y es también un enfoque basado en la oralidad. El objetivo es crear nuevos hábitos en la lengua meta. Los alumnos son imitadores. Tanto el vocabulario como los patrones nuevos se presentan por medio de diálogos, los cuales se aprenden por medio de la imitación y la repetición. El trabajo de lectura y escritura de los alumnos se basa en el trabajo oral que se ha llevado a

cabo antes. En este método, las destrezas orales reciben la mayor parte de la atención. Se emplea la lengua meta y no la lengua nativa de los alumnos.

Con la enseñanza comunicativa de la lengua (1980-ahora) la didáctica del escrito se renueva al tomar en cuenta las situaciones textuales. El objetivo es facilitar a los alumnos que se comuniquen en la lengua meta. Tienen que ser capaces de adaptar su lenguaje a cada situación sociocultural. Y por ello, necesitan tener conocimientos sobre las formas lingüísticas, los significados y las funciones. El aprendizaje significativo pone de manifiesto que el estudiante construye su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Se destaca de este método el uso de materiales auténticos (artículos de periódicos, programa de radio, televisión actual, predicción del tiempo, horarios...). Es aconsejable utilizar el material en función del nivel del alumnado o adaptarlo si fuese necesario. Asimismo es una manera de someter a los alumnos al mundo real y exponerlos a la lengua natural en diferentes situaciones. Se pone hincapié en la dimensión textual de los documentos auténticos y se intenta reproducir la situación de comunicación. Se considera que el significado deriva de la palabra escrita por medio de la interacción entre el lector y el escritor. No existe una interacción directa entre el lector y el escritor pero el lector trata de entender las intenciones del escritor y el escritor escribe con la perspectiva del lector en mente.

En los años 90, la enseñanza de la lengua basada en tareas pone énfasis en la realización de una serie de actividades como etapas para realizar una tarea. Se pone de manifiesto la utilización del lenguaje como una herramienta para satisfacer necesidades reales de la vida cotidiana de los propios alumnos. Durante la realización de esta tarea se pretende emplear el idioma de manera inmediata en el contexto de la realidad de los alumnos. Tienen que ser capaces de comunicarse de forma correcta y efectiva en las distintas actividades en las que tengan que participar. El lenguaje de la lección no está predeterminado sino que se elige en función de las exigencias de la tarea y de las necesidades de los alumnos. Las tareas pueden ser muy variadas como encontrar la solución a un puzle, leer un mapa e indicar direcciones, escribir una carta etc... Los objetivos de la clase se determinarán



en función de la tarea final y de las necesidades de los propios alumnos. Este enfoque se centra en los conocimientos previos del alumnado, evalúa sus necesidades, su nivel de lengua meta y sus intereses. De modo que el docente, en un primer momento, ha de seleccionar el material, las actividades y las tareas más adecuadas. Y luego tendrá que seleccionar y secuenciar las actividades para llegar a realizar la tarea final.

Y por último con el método de las inteligencias múltiples se pone de relieve las capacidades de aprendizaje de los propios alumnos/as. Cada persona es diferente y aprende de manera distinta.

Según Howard Gardner (1983) existen ocho inteligencias múltiples:

- |                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| - Lingüística/verbal | - Corporal/cenestésica |
| - Lógico/matemática  | - Interpersonal        |
| - Espacio/visual     | - Intrapersonal        |
| - Musical/rítmica    | - Naturalista          |

Los profesores admiten que sus alumnos poseen puntos fuertes específicos y únicos. Por ejemplo, algunos alumnos aprenden mejor cuando son capaces de leer material nuevo y no solo escucharlo. Los profesores quieren que sus alumnos aprendan de la mejor manera posible al desarrollar la inteligencia en la que son más fuertes. De este modo, han de variar las actividades en sus clases usando textos, música, excursiones, reflexión interna por ejemplo.

## 2. La comprensión de lectura según el Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas

El Marco Europeo de Referencia trata las actividades y estrategias de comprensión lectora y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de la comprensión de lectura. Como punto de partida para la didáctica de esta destreza se plantean las preguntas siguientes:

- a) ¿para qué leemos? Es lo que va a condicionar la propia lectura. El docente ha de tener claro con qué propósito eligió el texto y explicárselo claramente a los alumnos para orientarles sobre la manera de leer.
- b) ¿qué leemos?: la elección de los textos en un contexto escolar depende del docente, según el nivel y las motivaciones de sus alumnos o del objetivo de las actividades del profesor.
- c) ¿cómo leemos? Es decir que estrategias de lectura se utiliza para conseguir una comprensión de lectura eficaz.
- d) ¿Qué parámetros el docente tiene que considerar a la hora de elegir un texto?
- e) ¿Cuáles son las destrezas necesarias en el proceso de comprensión?

Tomando en cuenta la posición del lector, el MECRL detalla algunas actividades de lectura y cuáles podrían ser la motivación o las necesidades de los alumnos para leer.

### a) ¿para qué leemos?

“Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- Leer para disponer de una orientación general
- Leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta
- Leer para seguir instrucciones;
- Leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer

- Para captar la idea general
- Para una información específica
- Para conseguir una comprensión detallada
- Para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas

- Comprensión de lectura en general.
- Leer correspondencia.
- Leer para orientarse.
- Leer en busca de información y argumentos.
- Leer instrucciones.”

(Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.4.2.2., p.71)

#### b) ¿Qué leemos?

Una de las tareas de los profesores de lengua consiste en seleccionar y organizar el material lingüístico que van a utilizar con sus alumnos teniendo en cuenta, sobre todo, las competencias, los contenidos y los objetivos concretos que se va a trabajar en cada uno de los ejercicios propuestos para que ese proceso sea eficaz. El MCERL propone una lista de textos escritos que el docente podrá utilizar en sus clases de lengua extranjera:

- |   |   |
|---|---|
| - libros, ficción o no ficción,<br>incluyendo publicaciones<br>literarias;        | - carteles y señales públicas;                              |
| - revistas;   | - señales de supermercado,<br>tienda, puesto de un mercado; |
| - periódicos;   | - embalaje y etiquetado de<br>mercancías;                   |
| - manuales de instrucciones<br>(bricolaje, libros de recetas de<br>cocina, etc.); | - billetes, etc.;   |
| - libros de texto;  | - formularios y cuestionarios;                              |
| - tiras cómicas;  | - diccionarios (monolingües y<br>bilingües), tesauros;      |
| - catálogos, prospectos;  | - cartas y faxes comerciales y<br>profesionales;            |
| - folletos;   | - cartas personales;  |
| - material publicitario;  | - redacciones y ejercicios;                                 |

- memorandos, informes y trabajos;
  - bases de datos (noticias, literatura, información general, etc.).
  - notas y mensajes, etc.;
- (Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.6.2., p.93)

### c) ¿Cómo leemos?

Antes de empezar a leer, el lector ya ha empezado a formarse una idea sobre el texto. Puede hacer varias hipótesis sobre el contenido del texto, por una parte, a partir de las características paratextuales del mismo como las ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.), los gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.; y las características tipográficas (tipos de letras, intensidad, espaciado, subrayado, diseño), etc. (Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.4.5.3, p.88); y por otra parte, a partir de sus conocimientos previos del mundo, muy en especial, del tema que aborda el texto. Y luego, el lector mientras esté leyendo tendrá la posibilidad de confirmar o no sus primeras hipótesis.

Durante la lectura, el lector puede leer de manera lineal como lo hace un niño cuando aprende a leer o como es más probable en un lector más experto, buscar elementos portadores de más información “*con el fin de establecer una estructura general de significado, y después lean con mayor atención –Y si es necesario releen varias veces – las palabras, frases, oraciones y párrafos que son especialmente relevantes para sus necesidades y fines.*” (Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.6.3, pp. 95-96)

Y además el lector puede también recurrir a materiales de referencia como Diccionarios (monolingües y bilingües), tesauros, diccionarios de pronunciación, diccionarios electrónicos, gramáticas, correctores de ortografía y otras ayudas o gramáticas de consulta para ayudarle en la actividad de comprensión de la lectura en el caso de que una palabra o expresión impiden la comprensión de un párrafo y el contexto no permite entender el significado de las mismas.

d) ¿Qué parámetros tiene que considerar el docente a la hora de elegir un texto?

El docente a la hora de proponer un texto a sus alumnos ha de tener en cuenta ciertos factores, como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita:

- **Complejidad lingüística:** una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deícticos sin antecedentes o referencias claras. Por otra parte, de la misma manera, una excesiva simplificación sintáctica, como la de algunos textos auténticos, puede tener en realidad el efecto de aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado, etc.).
- **Tipo de texto:** la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que versa (y con los conocimientos básicos y socioculturales asumidos) ayuda al alumno a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos; es probable que el carácter concreto o abstracto del texto también desempeñe un papel determinante. Asimismo, es probable que, por ejemplo, unas instrucciones concretas, descripciones o narraciones (sobre todo con suficiente apoyo visual) resulten menos complejas que argumentaciones o explicaciones abstractas.
- **Estructura del discurso:** coherencia textual y buena organización (por ejemplo, la secuenciación temporal, la clara señalización y presentación de las ideas principales antes de que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflicto o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información.
- **Presentación física:** en los textos escritos aumentan la dificultad de la comprensión con la mala letra o con los tachones por ejemplo. [...]
- **Longitud del texto:** normalmente un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de

memoria, un riesgo de fatiga y distracción (sobre todo en el caso de los alumnos más jóvenes). Sin embargo, un texto largo que no sea muy denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información.

- ***Interés para el alumno:*** el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa). Aunque se supone que la aparición de vocabulario poco frecuente acentúa la dificultad de un texto en general, es probable que un texto con vocabulario muy específico le resulte menos complejo a un especialista en el tema, y pueda, por tanto, abordarlo con mayor seguridad, que un texto que contenga un vocabulario amplio de carácter más general. (Consejo de Europa, 2002, capítulo 7.3.2.2. pp. 163-164)

e) ¿Cuáles son las destrezas necesarias en el proceso de comprensión?

El MECRL subraya que el lector para leer y poder llevar a cabo una secuencia de acciones tiene que saber:

- Percibir el texto escrito (destrezas visuales);
- Reconocer la escritura (destrezas ortográficas);
- Identificar el mensaje (destrezas lingüísticas);
- Comprender el mensaje (destrezas semánticas);
- Interpretar el mensaje (destrezas cognitivas);

(Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.5., p.89)

Este proceso de comprensión supone cuatro pasos según el MECRL:

- La percepción del habla y de la escritura: sonido/carácter y reconocimiento de las palabras (cursiva y redonda);
- La identificación del texto, completo o parcial, como adecuado;
- La comprensión semántica y cognitiva del texto como entidad lingüística;
- La interpretación del mensaje en el contexto.

(Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.5.2.2., pp.89-90)

Las destrezas necesarias que comprende la actividad de comprensión de lectura son las siguientes: Destrezas perceptivas;

- Memoria;
- Destrezas de decodificación;
- Inferencia;
- Predicción;
- Imaginación;
- Exploración rápida;
- Referencia a lo anterior y a lo posterior

(Consejo de Europa, 2002, capítulo 4.5.2.2., pp.89-90)

### 3. Las estrategias de lectura

#### a) La comprensión lectora

Se ha demostrado que durante el acto de leer, se usa el mismo proceso en la lectura en lengua materna que en lengua extranjera (Cuq, J.P., 2002). El papel del docente es de animar al alumno en usar las mismas estrategias de lectura que utiliza en L1 para la lectura en L2. La actividad de lectura en L2 se elabora a partir de costumbres de lectura adquiridas en L1. Sin embargo, la lectura en LE es más difícil porque el alumno no conoce todavía el sistema sintáctico y no puede evitar los obstáculos a la comprensión utilizando los mecanismos de inferencia. En L1, si el sentido no está claro puede recurrir a las reglas de sintaxis en caso de ambigüedad o error de interpretación. Para un adulto, que ya sabe leer en L1 descodificar letras o palabras de L1 no es un problema pero no lo puede hacer en LE porque no tiene el material lingüístico necesario.

Según Jean-Pierre Cuq (2002), leer no es sólo descodificar signos o unidades graficas sino es también la construcción de un sentido a partir de formulación de hipótesis de significado, redefiniendo a lo largo del acto de lectura y de la exploración del texto. La lectura es una interacción entre el texto y su lector. Es un conjunto de operaciones donde intervienen distintas competencias intelectuales a la vez: la memoria (a corto y largo plazo), los conocimientos previos sobre el tema y las competencias lingüísticas. El proceso de lectura es tan complejo que se dividen todas las operaciones entre actividades de alto y de bajo nivel. Las de alto nivel son más complejas y globales mientras que las de bajo nivel son más abstractas y más fáciles.



Las diferentes operaciones en el proceso de lectura son las siguientes:

Alto nivel	Bajo nivel
Contexto	Construcción sintáctica
Tema	Morfología
Texto (tipo, género)	Palabra
Imagen (compaginación, tipografía)	Aspectos grafémico
Estructuras retóricas	
Articulación (capítulos, párrafos)	
Sucesión de léxico, sucesión de frases	
Puntuación	

El docente ha de tener en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno. Fenómenos que aparecen en la actividad de lectura. De manera general, el docente no se preocupa de la manera de leer de los alumnos/as, sólo les proporciona los textos que tienen que leer. El docente tiene que guiar a los estudiantes y proporcionarles estrategias de lectura para permitirles encontrar el significado global del texto, es decir ayudar al alumno a desarrollar recursos cognitivos, afectivos y meta cognitivos para acercarse a la lectura de manera más articulada. Se trata de enseñar a los estudiantes cómo utilizar las estrategias, por qué y cuándo utilizarlas. El docente tiene que desarrollar el comportamiento estratégico del alumno, un comportamiento de búsqueda continua del significado y de auto-evaluación.

El problema de los estudiantes en LE es la adquisición de los procesos de bajo nivel y, por lo tanto, es lo que impide entender el contenido global del texto. Lo que puede parecer paradójico ya que los lectores en LE tendrían este proceso en LM (Golder & Gaonac'h, 2002). Actualmente, la psicología cognitiva pone de relieve la importancia del conocimiento de las palabras para llegar al proceso de nivel alto. Es una teoría que se fomenta en el hecho de que los alumnos califican la dificultad de un texto al reconocer o no el vocabulario. Sin embargo, para evitar que los alumnos se bloqueen frente a palabras desconocidas, se ha de buscar actividades antes de la lectura con el fin de

activar los conocimientos previos o la formulación de hipótesis. Por ejemplo, el docente ha de animar a los alumnos a formular hipótesis a partir de los signos visuales del texto como las palabras claves, la arquitectura del texto (compaginación, tipografía) y incluso hipótesis sobre su contenido (según el título). Estas hipótesis tienen un doble objetivo: primero activar los conocimientos previos sobre el tema y luego leer con el fin de averiguar las hipótesis formuladas anteriormente (Moirand).

Para Moirand, el proceso de lectura está compuesto por tres partes: el objetivo de la lectura, el texto y la situación de lectura.

➤ El objetivo de la lectura

El profesor y sus alumnos no tienen el mismo objetivo. El docente elige los textos para aumentar el léxico o profundizar sobre un tema. El alumno no es consciente de ello y por eso, se tiene que buscar textos motivadores, atractivos e interesantes para que les apetezca leerlos.

➤ El texto

El texto ha de ser atractivo y su forma fácilmente reconocida para facilitar el trabajo cognitivo de identificar la estructura del texto así como la formulación de hipótesis. Por otra parte, en los procesos de alta nivel, hay dos aspectos importantes para la comprensión lectora: el tema del texto y el tipo de texto.

➤ La situación de lectura

La situación de lectura en clase es un ejercicio de lengua. Cualquier documento utilizado en clase llega a ser un objeto pedagógico. El profesor decide qué tipo de lectura proponer a los alumnos: vocabulario, gramática...

### b) Las estrategias de lectura

Una estrategia de lectura es un medio que el lector pone en marcha de manera consciente para comprender un texto. Sin embargo, no hay que olvidar que las estrategias son una herramienta para conseguir el objetivo final: la lectura. Por eso, se debe enseñar estas estrategias, pero es muy importante no olvidar la dimensión lúdica de la lectura y el placer por la lectura.

Se puede distinguir esencialmente cinco estrategias:

#### 1) Activar los conocimientos previos o dotar al alumno de nuevos conocimientos.

El docente ha de conocer los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos, y textuales y luego reactivar los conocimientos previos de los alumnos para la construcción del significado del texto. El contexto puede cambiar el sentido del texto. Y por ello, el lector ha de evitar encontrar un significado desde el principio del texto. Hay que conseguir inculcar el gusto por la lectura y la confianza en sus posibilidades de lectura. La lengua extranjera no tiene que ser vista como una barrera, un obstáculo a la lectura. El alumno puede entender el sentido de un texto solamente si conoce previamente el tema del mismo. Tendrá dificultades para entender la aportación factual y conceptual. Hay que favorecer la comprensión global en vez de fijarse en cada palabra.

#### 2) Anticipar/emitir hipótesis.

El lector tiene competencias previas adquiridas en L1. A lo largo de la lectura, el alumno/a va haciendo hipótesis gracias a las nuevas informaciones que va descubriendo sobre:

- El contenido
- El tipo de texto a partir del paratexto (ilustración, tipografía...)
- La macro-estructura (el plan y el tipo de texto) marcadores lógicos, cronológicos y organización del discurso; organización en párrafos, partes, títulos ...
- Al nivel de las palabras, de las frases, del párrafo

3) Inferir el significado.

- Al nivel de la palabra
- Al nivel de la totalidad del texto (cuál es el mensaje implícito del texto)

4) Seleccionar información esencial en función del proyecto de lectura

- Al nivel de las palabras, de las frases, del párrafo

5) Organizar/integrar

- Al nivel de las palabras: leer por bloque
- Al nivel de los párrafos
- Al nivel del texto: integración en la macro-estructura

Jocelyne Giasson propone utilizar las estrategias siguientes durante las diferentes etapas de lectura:

Antes	Precisar su intención de lectura Activar sus conocimientos Anticipar el contenido a partir del título, de las ilustraciones Etc...
Durante	Verificar las anticipaciones del principio Unir el contenido del texto con sus conocimientos Efectuar relaciones entre las partes del texto (inferencias) Seleccionar las ideas importantes Crear imágenes mentales Hacerse preguntas Identificar las dificultades Elegir las estrategias susceptibles de solucionar las dificultades Resumir las partes del texto Etc...
Después	Verificar la realización de la intención de lectura Confirmar la anticipación emitida durante la lectura Resumir el texto Etc..

Según Jean-Pierre Cuq (2002), la lectura en voz alta en L2 no revela el significado del texto. La lectura no es la transposición de un texto escrito. La lectura silenciosa es la única manera de acceder a la información. En efecto en el ejercicio de lectura en voz alta, el alumno se centra más en las reglas de correspondencia entre los símbolos sonoros y los símbolos gráficos y, por lo tanto deja de centrarse en la búsqueda del significado del texto. (Rivers, W.M.) Durante la lectura, al conocer información nueva, se va cambiando el significado del texto. La comprensión de un texto implica varios parámetros: conocimiento de la semántica, del contexto cultural, de las ideas del autor. Todo acto de comprensión es el producto de un proceso de inferencia.

Con el fin de leer de una manera efectiva, el lector ha de ser un lector activo y ser consciente de las estrategias de lectura que puede utilizar para mejorar la comprensión. Se tiene que hacer preguntas de manera recurrente. El buen lector planifica su lectura. Es capaz de darse cuenta por si solo de la falta de comprensión y luego elegir el medio para poder recuperar el sentido del texto. Si se encuentra con un problema de comprensión sabe resolverlo con las estrategias adecuadas. De modo que el lector estratega dispone de varias estrategias para contestar a cada situación. Y por ello, el lector ha de saber el objetivo de la tarea de lectura y los obstáculos que se puede llegar a encontrar.

c) Técnicas de lectura

Cristina Tagliante (1994 pp. 126-127) nos propone diferentes técnicas de lectura para que los profesores de L2 puedan enseñar a sus alumnos y así permitirles de usarlas en función del tipo de texto que tenga que leer o de la tarea que tenga que realizar.

(Traducción propia)

<b>La lectura “repérage”</b>	
<b>¿Para qué?</b>	Buscar informaciones precisas y puntuales
<b>¿En qué tipo de objeto de lectura?</b>	Octavillas, instrucciones de uso, anuarios, formularios, índice, bibliografía, diccionario, sumario, breves, artículos de prensa
<b>¿Cómo?</b>	Con barridos sucesivos, en diagonal muy abierta y verticalmente en el texto. La localización de la información buscada tendrá que ser verificada por nuevos barridos, pero esta vez horizontales.
<b>¿Durante qué actividad de clase?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hacer rellenar una tabla según uno de los documentos citados.</li><li>• Hacer localizar un lugar sobre un mapa.</li><li>• Hacer identificar números, fechas, nombres propios, etc...</li></ul> Estas actividades se harán en un tiempo limitado según la extensión del documento: de 15 segundos a 1 minuto

<b>La lectura “écrémage”</b>	
<b>¿Para qué?</b>	Ir a lo esencial Encontrar las palabras claves significativas de lo importante, interesante y/o nuevo.
<b>¿En qué tipo de objeto de lectura?</b>	Documentos cortos: artículos de prensa, páginas de literatura, recopilación de textos cortos.
<b>¿Cómo?</b>	<p>En cuatro operaciones por barridos en diagonal poco abierta y en vertical y por barridos horizontales sobre las partes que parecen interesantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación del texto</li> <li>• Anticipación por hipótesis sobre el contenido con la ayuda de los títulos, intertítulos, párrafos, y tipografía.</li> <li>• Localizar las palabras claves con la ayuda de los principios de párrafos, los conectores y los marcadores de cohesión.</li> </ul> <p>Verificar las hipótesis para la reformulación de las palabras claves y reconstitución del sentido global.</p>
<b>¿Durante qué actividad de clase?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer subrayar los conectores y las palabras de estructuración.</li> <li>• Marcar con rotulador los principios y finales de párrafos.</li> <li>• Hacer hipótesis a partir de la lectura del título y de los intertítulos.</li> <li>• De la misma manera con las entradillas</li> <li>• Hacer localizar las palabras claves a partir de las hipótesis sobre el contenido.</li> </ul> <p>Estas actividades se harán en tiempo limitado pero suficiente a la realización de cuatro operaciones.</p>

<b>La lectura “survol”</b>	
<b>¿Para qué?</b>	<p>Comprender el interés global de un texto largo o de una obra.</p> <p>Extraer la idea principal, la secuencia de las ideas, la estructura.</p> <p>Seleccionar partes importantes.</p> <p>Eliminar los detalles.</p> <p>El objetivo final es desmitificar los objetos de lectura por una práctica de su manipulación.</p>
<b>¿En qué tipo de objeto de lectura?</b>	<p>Documentos largos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una o varias obras de información o de reflexión,</li> <li>- Uno o varios periódicos o revistas,</li> <li>- Un informe</li> </ul>
<b>¿Cómo?</b>	<p>Identificar el objeto de lectura, por su autor, el título, las ilustraciones, el editor, la colección, la fecha de parición, el formato, la tipografía, etc...</p> <p>Identificar la idea principal por las informaciones dadas por el sumario, las cabeceras de los capítulos, el prefacio, el índice, etc...</p> <p>Anticipar haciendo hipótesis sobre el contenido y practicando la lectura “écrémage” en la introducción, la conclusión y los breves extractos.</p> <p>Tomar nota de las ideas claves.</p> <p>Verificar sus hipótesis leyendo algunos pasajes elegidos.</p> <p>Decidir el interés de la obra</p>
<b>¿Durante qué actividad de clase?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una visita del centro de documentación para una primera</li> </ul>



	<p>vista de los objetos de lectura (obras, enciclopedias, revistas, etc...)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Una explicación detallada del funcionamiento de la obra.</li><li>• Lecturas “survol” de revistas adaptadas a la motivación de los alumnos.</li><li>• Estudios de sumarios y de artículos largos.</li></ul> <p>Estudios de dossiers temáticos compuestos por diferentes objetos de lectura sobre el mismo tema, etc...</p>
--	---

<b>Lectura “appronfondissement”</b>	
<b>¿Para qué?</b>	<p>Reflexionar.</p> <p>Analizar en detalle.</p> <p>Memorizar.</p>
<b>¿En qué tipo de objeto de lectura?</b>	<p>Todos los documentos largos.</p> <p>Texto literario integral.</p>
<b>¿Cómo?</b>	<p>Después de una lectura “survol”, búsqueda de los pasajes para profundizar.</p> <p>Reformulación del tema, de las ideas y de los encadenamientos.</p> <p>Problemática del texto, análisis detallado.</p>
<b>¿Durante qué actividad de clase?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la lista de los puntos a profundizar.</li> <li>• Buscar y hacer justificar las ideas emitidas.</li> <li>• Buscar respuestas precisas a las preguntas.</li> </ul> <p>Estructurar las informaciones para volverlas coherentes.</p>

<b>La lectura por placer o de descanso</b>	
<b>¿Para qué?</b>	Para disfrutarlo.
<b>¿En qué tipo de objeto de lectura?</b>	Lo que más le gusta.
<b>¿Cómo?</b>	Lectura lineal perseguida o abandonada según el interés que encuentra.
<b>¿Durante qué actividad de clase?</b>	Prestar u ofrecer revistas, obras, a los que les gustan.

#### 4. Didáctica de las disciplinas no lingüísticas

Los objetivos de las DNL son los siguientes:

a) Objetivo lingüístico

Se pretende mejorar el aprendizaje de la L2 al utilizar el idioma en una situación real como es la clase de DNL. El alumno va a dar sentido a su aprendizaje de la LE ya que necesitará conocer y usar de manera concreta la L2 para conseguir adquirir los contenidos de la propia asignatura. El profesor de DNL ha de transmitir el contenido de su asignatura utilizando como lengua vehicular la L2.

Sin embargo, la clase de DNL es también una reflexión sobre la lengua materna del alumno. En efecto, se utilizará la L2 en paralelo con la L1, lengua habitual de enseñanza, para aprender conceptos de las DNL como por ejemplo, geografía, matemáticas o historia... El estudiante no recibirá una enseñanza en un solo idioma sino que estará sometido a una alternancia entre dos idiomas, la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2). J. Duverger en su artículo (2010), pone hincapié en el hecho de que la clase de DNL no es la suma de dos enseñanzas monolingües ni la traducción del programa de L1 en el segundo idioma. En efecto esta traducción sería un trabajo muy laborioso, artificial y aburrido porque los profesores de DNL a veces no tienen el nivel suficiente para hacer un discurso en L2 puesto que no son especialistas en lengua extranjera. Por otra parte, el uso de la lengua materna, es conveniente dado que los alumnos/as seguirán estudiando y deberán conocer el vocabulario específico de cada asignatura en español. Sin embargo tiene que ser un uso programado y no sistemático sino el alumnado recurrirá a la lengua materna porque es más fácil. Pero el sistema bilingüe no es solamente una alternancia entre dos idiomas sino también una alternancia con otra civilización cuya lengua es el reflejo y la expresión.

b) Objetivo cultural

La lengua es el reflejo de la cultura del propio país. Las DNL permiten conocer puntos de vista distintos y así conocer una cultura diferente. Es una manera de luchar contra la intolerancia, desarrollar la riqueza y la diversidad cultural y respetar las identidades. La adquisición de una competencia comunicativa eficaz en L2 permite también desarrollar una competencia plurilingüe y pluricultural en el alumnado

c) Objetivo principal: adquirir los contenidos de la DNL

Cabe recordar que el primer objetivo de las DNL no es el idioma sino la transmisión y la adquisición por parte de los alumnos de los conceptos propios de cada DNL. Estas asignaturas siguen el programa español y no sufren ningún cambio en los contenidos. En lo que se refiere a la metodología de enseñanza y la elaboración de material pedagógico, se empleará la L2 de manera progresiva, así como la elección de textos auténticos que tendrá en cuenta el nivel de dificultad de estos últimos. Sin embargo, el uso del segundo idioma como lengua vehicular en clase no debe crear un obstáculo para adquirir los contenidos de la DNL, lo que supone para los profesores y los estudiantes un doble reto: adquirir los contenidos de la asignatura y al mismo tiempo entender y expresarse en otra lengua. La clase de DNL no es solamente una clase magistral ni una clase de lengua sino una clase de enseñanza cuyo idioma es un medio para llegar a los contenidos sin ser la finalidad y a la vez ofrece la posibilidad de conocer otra cultura, otro punto de vista sobre el tema tratado distinto a veces al de la cultura del alumnado.

Actualmente estos objetivos son difíciles de alcanzar ya que muchas veces, cada profesor organiza su clase como puede sin ningún tipo de ayuda. Todavía no se definió muy bien cuál es el papel y la identidad profesional de los profesores de DNL. Para conseguir una enseñanza bilingüe adecuada habría que formar a los profesores de DNL y por tanto evitar elegir a los profesores de DNL al azar sin darles ningún apoyo. Necesitan una formación lingüística así como didáctica. J. Duverger (2009) subraya la necesidad de crear una

formación lingüística porque cada asignatura tiene su propio lenguaje es decir conocer el tipo de discurso de cada una y entrenarse a utilizar la alternancia entre la L1 y la L2. Y por otra parte también habla de una formación didáctica en cuanto a aprender a crear dossiers temáticos, a trabajar las comparaciones en lo que se refiere a los contenidos o a las metodologías de aprendizaje. Se puede constituir estos dossiers a partir de los libros de texto en L1 y L2 y así realizar un banco de datos. Al principio, el docente al no existir tal material pedagógico tendrá mucho trabajo para preparar sus clases. En efecto, el programa escolar extranjero muchas veces no corresponde con el programa español porque primero las edades de los alumnos son distintas y luego la metodología empleada en los libros de texto de L1 y L2 es diferente. Por ejemplo en Francia se fomenta el desarrollo de la autonomía, del sentido crítico y analítico mientras que en el sistema educativo español es más descriptivo y da más importancia a la memorización (Bratz A., 2007). Los docentes necesitan material pedagógico de calidad y los alumnos una biblioteca especializada en L2. Los documentos escritos son esenciales para el desarrollo de las clases y por ello, es muy importante la elección de los textos. En general, los textos auténticos (Periódicos, artículos de Internet...) son más motivadores ya que son más actuales y vivos.

El docente tendrá que escoger siempre textos en acorde con el nivel del alumnado ya que la falta de conocimientos lingüísticos en L2 dificulta la adquisición de los contenidos en DNL. Y con el fin de superar los obstáculos que los alumnos van a encontrar el profesor de DNL ha de realizar dos tareas.

Por un lado, ha de reactivar los conocimientos previos de los alumnos tanto al nivel lingüístico como de la asignatura. Ha de conocer lo que sabe el alumnado para facilitar su aprendizaje de la materia y así permitir una conexión entre “lo nuevo” y “lo viejo”. Por lo tanto, se modificará los conocimientos previos a través del nuevo aprendizaje. Para que este aprendizaje sea efectivo, el profesor tiene que dar a los alumnos tareas que planteen algunas dificultades y que les obliguen a reflexionar sobre los objetivos y los procedimientos que utilizan, aprendiendo a planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje. El docente debe guiar ese aprendizaje en todo momento

con el fin de evitar que los estudiantes se pierdan y enseñarles a pensar y a aprender a aprender.

Por otro lado, ha de trabajar de manera conjunta con el profesor de L2. Se tiene que crear una colaboración estrecha entre el profesor de DNL y el profesor de L2. En efecto, estos dos profesores son complementarios porque disponen de competencias distintas: el profesor de DNL dispone de los conocimientos de su asignatura mientras que el profesor de francés tiene el conocimiento del sistema lingüístico y del funcionamiento del idioma. Y por tanto se puede crear dos estrategias de colaboración: la primera sería *“la constitución de un programa común y la segunda el tratamiento lingüístico de un capítulo disciplinar o temático”* (traducción propia) (Bratz, A., 2007, p.20). El profesor de DNL tiene que adaptar su enseñanza al nivel de L2 de los alumnos y de la programación del profesor de francés ya que van a progresar durante todo el año. La elección de los textos así como la elección de las estrategias de lectura se hará de manera progresiva es decir de menor a más dificultad.

J. Duverger (2009) diferencia en tres actividades distintas las prácticas de enseñanza de los profesores de DNL:

- El profesor da la clase que hubiera dado normalmente en L1 en L2. Traduce la clase de L1 a L2 totalmente o parcialmente.
- El profesor hace su clase en L1 y regularmente da una clase enteramente en L2.
- El profesor hace una clase original, articulando los contenidos, las metodologías y las lenguas; se trata de una enseñanza “integrada”. Se caracteriza por elaborar temáticas o contenidos originales, o bien, el caso más frecuente, se añade al programa oficial nacional aspectos del otro idioma.

A partir de la tercera práctica, J. Duverger propone definir las tareas específicas del profesor de DNL:

- Relacionar para cada tema, objetivos o contenidos sacados del libro de L1 y del de L2 con el fin de enriquecer y profundizar saberes. O si se

conserva el programa oficial, añadir documentos, referencias culturales para abrir, profundizar y alternar los puntos de vista.

- Relacionar también las metodologías, las estrategias de aprendizaje, las diferencias en el acto de aprender.
- Relacionar las lenguas de manera ordenada y razonada a lo largo de la clase en función de los documentos, de los ejemplos, de los ejercicios. Se trata de alternar los idiomas de manera eficaz relacionando los mensajes, los contenidos y las metodologías de cada lengua.

J. Duverger propone una tabla para programar con antelación el cambio entre los dos idiomas durante la clase. El profesor tiene que saber en cada momento que lengua va a usar y no improvisar.

El título de la unidad didáctica	Se tiene que dar en los dos idiomas para manifestar la voluntad de hacer la clase en los dos idiomas y para reflexionar sobre el sentido del título en las dos lenguas ya que a veces la traducción literaria no corresponde.
El principio de la clase: "Lluvia de ideas"	Se trata de conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema. Se aconseja el uso de la L1 porque las ideas o representaciones de los estudiantes sobre ese tema se hicieron en L1.
El desarrollo de la clase	Se sugiere el uso de los dos idiomas en la elección de los textos, mapas, gráficos... pero siempre hay que presentar los documentos en su idioma original sin traducirlo.
Conclusiones intermediarias, resúmenes y síntesis finales, leyes, reglas...	Se han de formular en los dos idiomas tanto a nivel oral como escrito, con la ayuda de los libros en L1 y L2. Los cuadernos de los alumnos estarán escritos en los dos idiomas.
Los ejercicios de evaluación	Se propone hacer las preguntas de los exámenes en los dos idiomas. Se puede por ejemplo hacer la pregunta en L1 y el alumno tiene que contestar en L2.



### III. MÉTODO

#### 1. Participantes

La experiencia se ha llevado a cabo en el IES Valle de Piélagos (Renedo) con un grupo de alumnos de 3º de ESO bilingüe. El grupo está formado por 20 alumnos, 13 chicos y 7 chicas. Uno de los alumnos es bilingüe ya que nació en Francia y otro va regularmente a Francia con su familia. Y por ello tienen un nivel de idioma bastante más alto que los demás. En la mayoría de los casos el conocimiento de francés se limita a lo que han aprendido en su vida escolar. En cuanto a la lectura, leen muy poco fuera de las lecturas obligatorias del instituto y nunca en francés. Suelen leer:

- Mensajes de redes sociales (Twenti): 20 alumnos
- Periódico de deportes en Internet: 6
- Periódico: 6
- Novelas: 9
- Comics: 1
- Revistas juveniles: 6

El nivel de los alumnos en 3ºESO bilingüe es el nivel A2 del MECRL. El Marco define en el capítulo 4.4.2.2 (p.71) las actividades que son capaces de realizar en ese nivel. Hay que tener también en cuenta estos criterios a la hora de preparar las actividades de comprensión.

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL
Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS
Identifica información específica en material escrito sencillo, como, por ejemplo, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados.

Es una clase con un buen nivel académico y sin problemas de comportamiento. Los alumnos son trabajadores y participativos. Para evaluar el nivel de los alumnos en francés y en geografía los profesores me han facilitado las notas de 2ºESO y 3ºESO en ciencias sociales y las últimas notas en francés:

Resultados en ciencias sociales tercera evaluación (2ºESO) 2010/2011:

Insuficiente	suficiente	bien	notable	sobresaliente
0	0	2	6	12

Resultados en ciencias sociales del primer semestre 2011

Insuficiente	suficiente	bien	notable	sobresaliente
2	4	2	7	5

Este curso escolar, es la primera vez que tienen ciencias sociales en francés. Estas notas reflejan un nivel más bajo en ciencias sociales este año. Según la profesora de DNL, estos resultados no son debido a la utilización del francés como lengua de comunicación en clase sino a la falta de trabajo por parte de algunos alumnos. Sin embargo, creo que existe una relación entre el nivel de francés y la nota en geografía ya que los alumnos que tienen las peores notas en francés son los que tienen las peores notas en ciencias sociales.

Resultados en francés 2011/2012:

Insuficiente	suficiente	bien	notable	sobresaliente
0	1	2	13	4

## 2. Disciplina no lingüística: geografía

En el instituto IES Valle de Piélagos, las disciplinas no lingüísticas son las siguientes:

- 1ºESO: Educación Física y Arte Plástica
- 2ºESO: Tecnología y música
- 3ºESO: Ciencias sociales y Arte Plástica
- 4ºESO: Ciencias sociales y Educación física

Particularidades de las DNL:

- Siguen el programa español y no sufren ningún cambio en los contenidos
- Se emplea el francés de manera progresiva
- El francés es la lengua vehicular en clase
- Se utiliza documentos en francés.
- Se conoce una nueva cultura

La profesora para preparar las clases utiliza como recursos didácticos:

- Un libro de ciencias sociales español: Perales Álvarez, A. (ed.) (2008) *Geografía 3ESO*. Madrid: Santillana. Proyecto Los caminos del Saber.
- Páginas Internet

No hay que olvidar que el objetivo principal de las DNL como en cualquier asignatura es que los alumnos entiendan y aprendan los conceptos y contenidos de la propia asignatura. El docente ha de ayudar a los alumnos a comprender los textos que les corresponda leer. En el caso de las DNL en las secciones bilingües se enfrentarán a otro reto ya que los textos están en francés. Para facilitar al alumno esta actividad de comprensión, el docente ha de conocer y reactivar durante la clase los conocimientos previos ya adquiridos por el alumnado. Al conocer los contenidos de los cursos anteriores de geografía (Decreto 57/2007) (Véase anexo 1, p.55), me permite darme cuenta

que el tema 2 de 3ºESO: *el medio físico de Europa y España* (relieve, climas, ríos, costas...) ya había sido tratado en 1ºESO. Los alumnos ya conocen el tema, es la razón por la cual les será más fácil entender, leer y llegar a la construcción del sentido en lengua extranjera incluso con un nivel bajo en LE.

La profesora de ciencias sociales sigue el programa español de 3ºESO pero el aprendizaje de los contenidos de la asignatura se hace a partir de textos en francés. Me comentó no recurrir a ningún libro de texto de geografía francés porque los temas y la metodología no corresponden al programa español, de modo que realiza sus clases a partir de páginas Internet francesas (Véase anexo 2, p.57). Durante la hora, diferentes alumnos leen y traducen palabra por palabra el texto. Cualquier duda de comprensión se resuelve preguntando a la profesora y ella traduce al español. Los alumnos no utilizan ningún tipo de estrategias de lectura ni intentan comprender el texto de manera autónoma ya que se traduce el texto en clase con la ayuda de la profesora. En lo que concierne los textos no hay ninguna progresión en la dificultad de los mismos es decir que no se ha empezado con textos más sencillos para más adelante aumentar la dificultad. Me parecen demasiado difíciles para el nivel lingüístico de estos alumnos.

Luego, la semana siguiente, yo misma como auxiliar de francés preparo una clase sobre el tema abordado anteriormente pero en lo que se refiere a Francia. Por ejemplo, estudiaron los diferentes climas, relieves... y yo, presenté oralmente un PowerPoint sobre el clima y relieve francés y de mi propia región. Por un lado, es una manera de reactivar los conocimientos previos adquiridos dado que se trata siempre del tema visto en las clases anteriores y por otro lado de conocer la cultura francófona. Durante la presentación, hago regularmente preguntas a los alumnos para evaluar la comprensión auditiva de la L2 y a su vez la adquisición de los contenidos de la asignatura. En esta actividad es importante preguntar directamente a los alumnos y no esperar respuestas voluntarias por parte de los alumnos porque si no se corre el riesgo que siempre sean los mismos los que contesten, los que tienen menos dificultades.

En cuanto a la evaluación, los alumnos tienen que aprender de memoria los textos en francés y luego escribir lo que han aprendido en el examen. Los alumnos no utilizan el libro de texto en español para estudiar. Tienen la posibilidad de contestar al examen en francés o en español pero afirman todos escribir en L2 ya que la profesora les recompensa con un punto. El profesor de DNL solo evalúa los conocimientos de los contenidos de la asignatura y no el nivel de la LE. Seis alumnos me comentaron que les parece la asignatura más difícil por la utilización de la LE como lengua vehicular en clase, mientras que a la gran mayoría no les supone ninguna dificultad añadida. Les parece incluso más fácil por el hecho de que la profesora les proporciona resúmenes en francés sobre el tema. Según ellos, en español tendrían que estudiar más textos.

### 3. Tipología de los textos

Es importante que el alumno sepa las características de los diferentes tipos de texto que pueda encontrar en geografía para que le sea más fácil reconocer la estructura del texto y así poder formular hipótesis. Si se identifica el tipo de texto, se podrá entender mejor el contenido, encontrar de manera más rápida las palabras clave. El lector trabaja a partir de la macroestructura del texto.

Los diferentes tipos de textos en geografía:

Tipo dominante	Léxico	Sintaxis	Estructuración
<b>Descriptivo</b>	De caracterización de los objetos, de los personajes, de los lugares: adjetivos, sustantivos de calidad y cantidad. Preposición de lugar	Presente o imperfecto Presencia importante de los verbos “ <i>être, devoir, falloir</i> ”...	Indicadores de tiempo y de lugar: <i>avant, après, intérieurement, à l’extérieur, à côté de, à droite, à gauche, par-dessous, au-dessus, derrière, etc...</i>
<b>Instructivo</b> (da consejos, recetas, ordenes ...)	Dan instrucciones, recomiendan operaciones Verbos de obligación: « <i>on doit, on devra, il faut...</i> »	Infinitivos o imperativos, interdicciones Giros impersonales Marcas del destinatario en imperativo	Conectores de orden: « <i>en premier lieu, dans un premier temps, ensuite, puis, après, enfin, pour terminer etc...</i> »
<b>Informativo</b> (presenta informaciones de	De presentación: en notas, circulares ...	Por demostrativos, relativos, pronombres	Conectores. « <i>Tout cela, à part ça.</i> » Etc...

interés general o particular)		personales Frases impersonales Marca del destinatario: “vous trouverez...”	
-------------------------------	--	---	--

Los alumnos se enfrentarán a diferentes tipos de textos:

- Enunciado: hay que leer correctamente los enunciados para poder hacer los ejercicios. Son verbos y expresiones recurrentes y propias a la asignatura. Para este tipo de texto, propongo hacer algunos ejercicios para familiarizar a los alumnos con la estructura de los enunciados. (actividad 1)
- Resumen hecho por la profesora. La profesora hace el resumen en francés y luego leen y traducen las hojas en clase. Los resúmenes en francés me parecen demasiado largos para el nivel de francés que tienen. Habría que darles textos más cortos al principio para no desmotivarles.

#### 4. Actividades didácticas

Para la creación de actividades de lectura, hay que considerar varios factores como:

- el nivel de L2 de los alumnos
- el contenido a adquirir
- el conocimiento de la materia por parte de los alumnos

En su programación docente, el profesor tendrá que tener en cuenta los objetivos del curso entero a la hora de enseñar y utilizar cualquiera estrategia de lectura.



## Activité 1: Comprendre les consignes

(Lectura « repérage »)

---

En su vida escolar el alumno se enfrentará a menudo a enunciados escritos y orales en todas las asignaturas. Cada asignatura tiene su propio discurso, y por ello es importante hacer ejercicios para que conozca el léxico y expresiones más usadas en los enunciados de geografía. El alumno tiene que entender perfectamente lo que le pide el profesor para poder realizar la actividad.

1. Preguntar a los alumnos ¿Qué es para ellos un enunciado? ¿Y si ya han tenido problemas para entender un enunciado?
2. Explicar a los alumnos el objetivo de la tarea: familiarizarse y entender los enunciados.
3. Escribir en la pizarra algunos enunciados encontrados en algún libro de geografía francés.

Ejemplo: *“Décris le paysage 1. De quel type est-il?” “Lis la définition du mot ressource.”*

4. Explicar juntos lo que hay que hacer en cada enunciado. (seguir las diferentes etapas de la hoja: “Pour comprendre une consigne”).
5. Hacer los ejercicios con el fin de reconocer los verbos y los enunciados más utilizados en geografía.
6. Corregir con el compañero y luego corregir con toda la clase.

## Faites ce qui est demandé dans les différentes consignes.

### Pour comprendre une consigne :

1. Lire la consigne
2. Recopier la consigne sur une feuille
3. Trouver le verbe ou les verbes qui vous demandent de faire quelque chose
4. Trouver les mots interrogatifs (Quel ? Qui ? Combien ? Quand ?...)
5. Trouver les mots importants
6. Si nécessaire, chercher le sens des mots inconnus dans un dictionnaire
7. Mettre en relation la consigne et le contenu du cours

### Exercices

1. Souligne la capitale de l'Espagne, encadre la capitale de la France, barre la capitale de l'Italie.

BERLIN, PARIS, LONDRES, LISBONNE, MADRID, ROME GENEVE

2. Coche les villes espagnoles

☐LYON            ☐LONDRES            ☐GRENADE            ☐DAKAR  
☐BARCELONE            ☐LYON

3. Entoure en rouge les pays et souligne en vert les villes

IRAN      CANADA      MEDITERRANEE      SUISSE      ALPES  
MAROC      NICE

4. Associe chaque pays à sa capitale en les reliant

FRANCE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Athènes
ALLEMAGNE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lisbonne
SUEDE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Paris
GRECE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Stockholm
PORTUGAL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Berlin

5. Choisis la bonne réponse en fonction de la consigne

Rédige un paragraphe sur le sujet suivant : « Caractéristiques des villes des pays en voies de développement »

- a) Je dois écrire une réponse de manière organisée
- b) Je dois répondre par oui ou par non
- c) Je dois faire un schéma pour expliquer ma réponse

Explique pourquoi il y a eu une forte croissance urbaine au Caire

- a) Je dois rédiger un texte explicatif
- b) Je dois décrire la ville du Caire
- c) Je dois faire un schéma pour expliquer pourquoi il y a eu une forte croissance urbaine au Caire.

6. Cherche le sens de ces termes dans le dictionnaire puis cherche un exemple de consigne contenant ces verbes dans un de tes manuels scolaires

Indiquer  
Observer  
Recopier  
Colorier  
Associer

7. Relie les mots de la liste A aux mots de la liste B. Peut-il y avoir plusieurs possibilités ? Pourquoi ?

A :  
Un schéma  
Un tableau  
Un dessin  
Un croquis  
Une photo

B :  
Dessiner  
Faire  
Compléter  
Décrire  
Calculer

## Activité 2 : Le parlement européen

(Lectura « repérage »)

---

El tema tratado en esta actividad es un tema motivador para los alumnos porque se van la semana del 11 al 19 de diciembre de viaje de intercambio a Francia a Estrasburgo y visitarán el Parlamento europeo.

El objetivo de esta tarea:

- conocer algunas estrategias de lectura
- demostrar que se puede entender un texto sin conocer todo el léxico
- saber localizar información en diferentes documentos
- conocer el parlamento europeo

1. Leer el título y la fuente y hacer hipótesis sobre el contenido del texto.
2. Activar los conocimientos previos. ¿Qué sabéis del Parlamento?  
¿Dónde está? ¿Cuándo lo vais a visitar?
3. Subrayar los números encontrado en el texto y la palabra que viene justo después. (25 membres, 7 groupes politiques)
4. Los alumnos sin leer lo demás tienen que hacer hipótesis sobre estos números.
5. Observar los títulos de los documentos 2 y 3 y hacer hipótesis sobre el contenido. Luego relacionar los diferentes documentos.
6. Hacer los ejercicios para evaluar la comprensión

## Document 1

### Les députés européens et les groupes politiques

Les membres du Parlement européen siègent au sein de groupes politiques; ils ne sont pas organisés par nationalité mais par affiliation politique. Un groupe politique est composé de membres élus dans au moins un quart des pays de l'UE et compte un minimum de 25 membres. Il y a actuellement 7 groupes politiques au Parlement européen. Les membres qui n'appartiennent à aucun de ces groupes sont appelés «non-inscrits». Les groupes politiques emploient leur propre personnel et les membres ont des assistants parlementaires.

Conseil de l'Europe, *Les visages du Parlement européen 2009-2010*  
<http://www.europarl.europa.eu/parliament/public/staticDisplay.do?id=146&language=FR>

## Document 2

### Liste des groupes politiques

1. Groupe du parti populaire européen  
(démocrates-chrétiens)  
(PPE)



2. Groupe de l'Alliance progressiste  
des socialistes et démocrates  
au Parlement européen  
(S&D)



3. Groupe de l'Alliance des démocrates  
et des libéraux pour l'Europe  
(ADLE)



4. Groupe des Verts/Alliance  
libre européenne  
(Verts/ALE)



5. Groupe des Conservateurs  
et réformistes européens  
(ECR)



6. Groupe confédéral de la Gauche  
unitaire européenne/Gauche  
verte nordique  
(GUE/NGL)



7. Groupe Europe de la liberté  
et de la démocratie  
(EFD)



Non-inscrits  
(NI)

NI

LE PARLEMENT EUROPÉEN

## Document 3

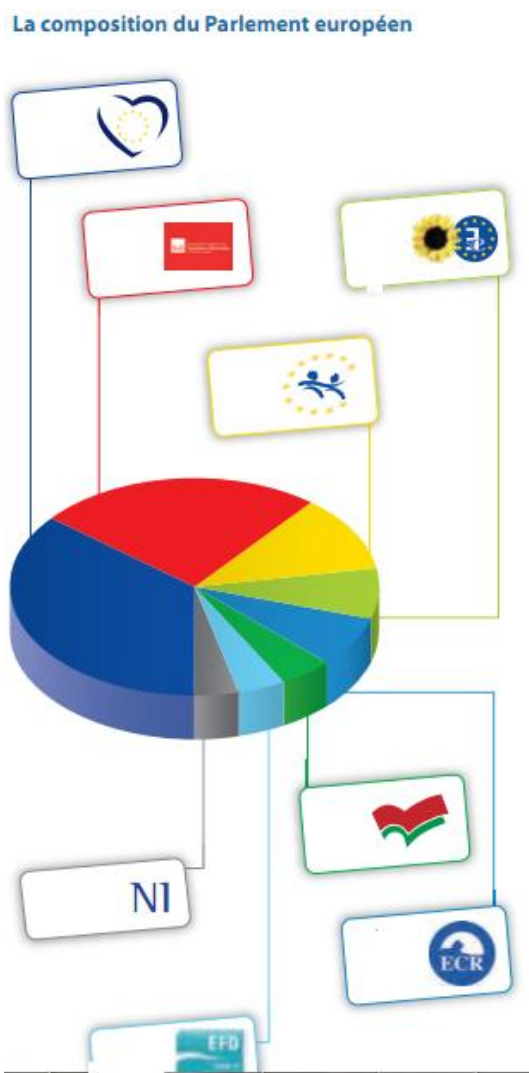
**Distribution des sièges par groupe politique  
et État membre à la suite des élections de juin 2009**

	PPE	S&D	ADLE	Verts/ ALE	ECR	GUE/ NGL	EFD	NI	Total
 Belgique (BE)	5	5	5	4	1			2	22
 Bulgarie (BG)	6	4	5					2	17
 République tchèque (CZ)	2	7			9	4			22
 Danemark (DK)	1	4	3	2		1	2		13
 Allemagne (DE)	42	23	12	14		8			99
 Estonie (EE)	1	1	3	1					6
 Irlande (IE)	4	3	4			1			12
 Grèce (EL)	8	8		1		3	2		22
 Espagne (ES)	23	21	2	2		1		1	50
 France (FR)	29	14	6	14		5	1	3	72
 Italie (IT)	35	21	7				9		72
 Chypre (CY)	2	2				2			6
 Lettonie (LV)	3	1	1	1	1	1			8
 Lituanie (LT)	4	3	2		1		2		12
 Luxembourg (LU)	3	1	1	1					6
 Hongrie (HU)	14	4			1			3	22
 Malte (MT)	2	3							5
 Pays-Bas (NL)	5	3	6	3	1	2	1	4	25
 Autriche (AT)	6	4		2				5	17
 Pologne (PL)	28	7			15				50
 Portugal (PT)	10	7				5			22
 Roumanie (RO)	14	11	5					3	33
 Slovénie (SI)	3	2	2						7
 Slovaquie (SK)	6	5	1				1		13
 Finlande (FI)	4	2	4	2			1		13
 Suède (SE)	5	5	4	3		1			18
 Royaume-Uni (UK)		13	11	5	25	1	12	5	72
									
 Total	265	184	84	55	54	35	31	28	736

Le traité de Lisbonne, entré en vigueur le 1<sup>er</sup> décembre 2009, prévoit 751 députés.

## Exercices

1. Avec l'aide des documents remplis le schéma suivant. Combien de députés appartiennent à chaque parti politique ?



2. Réponds aux questions.

- Combien de sièges y a-t-il au Parlement européen ?

---

- Comment se regroupent les députés parlementaires ?

---

- Combien de groupes existent-ils ?
- 

- Est-il obligatoire d'appartenir à un de ces groupes pour devenir députés ? Si non, à quel groupe appartiennent-ils ?
- 

- Quel groupe a le plus grand nombre de députés ?
- 

- Combien y a-t-il de députés espagnols au Parlement ? À quels groupes est-ce qu'ils appartiennent ?
- 

Par groupe de deux, cherchez les informations suivantes sur Internet.

- Pourquoi le nombre de députés par pays est-il différent ?
- Comment s'appellent les députés espagnols ?
- Quels espagnols occupent des postes importants au Parlement ?
- Quand ont eu lieu les dernières élections ? Quels ont été les résultats ? Et quand seront les prochaines ?
- Quelles sont les langues officielles de l'Union Européenne ?

Vous pouvez trouver plus d'informations sur le site suivant :

<http://www.europarl.europa.eu/fr/headlines/>



## Activité 3 : Le relief de France

(Lectura « écrémage »)

---

1. Leer el título: reformular el título para asegurarse que todo el mundo ha entendido. Hacer hipótesis sobre el tema.
2. Activar los conocimientos previos de los alumnos. Es un tema familiar para ellos ya que lo han visto en 1ºESO en ciencias sociales y incluso en clase de francés. Esta actividad se puede hacer en L1 por si acaso no se acuerdan del léxico.
3. Observar la estructura del texto: párrafos, conectores
4. Hay que hacer una lectura con barridos en diagonal poco abierta y en vertical y por barridos horizontales sobre las partes que parecen interesantes. Objetivo de la primera lectura: buscar los diferentes tipos de relieve.
5. Hacer ejercicios para evaluar la comprensión de los alumnos.

## DES RELIEFS VARIÉS

**Depuis les basses plaines littorales jusqu'aux montagnes les plus hautes, la France présente tous les types de relief : plaines, plateaux, collines, hautes et moyennes montagnes.**

À l'ouest d'une ligne imaginaire de Bayonne aux Ardennes, se trouve une France basse avec des altitudes de moins de 200 m. C'est la France des collines, des plaines et des plateaux. La circulation y est aisée par l'absence de montagnes.

À l'est se situe une France plus élevée avec plusieurs massifs montagneux et les plaines d'Alsace et l'Est du Bassin Aquitain. C'est la France des montagnes. Les plaines et les plateaux sont des voies de passage. La traversée des Alpes et du Jura est possible par les larges vallées et par de nombreux ouvrages d'art (Tunnel, Viaduc). [...]

[...] Le Massif Central, les Vosges et la Massif Armoricaïn sont les restes de très vieilles montagnes. Elles ont été usées, rabotées au cours de millions d'années. Les Alpes, les Pyrénées et le Jura sont plus jeunes et hautes, leurs formes sont plus vives. [...]

<http://tnfrance.tableau-noir.net/pages/reliefvarie.html>

1. Tracez en rouge sur la carte suivante la ligne imaginaire dont nous parle le texte.
2. Indiquez sur la carte où se trouve la France des plaines et des plateaux et la France des montagnes.

### Les grands ensembles du relief français



3. Écrivez le nom des reliefs sous les photos.





4. Trouvez le nom des différents reliefs et remplissez le tableau avec l'aide de la carte

Plaines	Montagnes jeunes	Montagnes vieilles	Plateaux

5. Associez la définition et le relief.

C'est un espace géographique caractérisé par une surface topographique plane, avec des pentes relativement faibles. Elle se trouve à basse altitude, les vallées y sont donc moins encaissées que sur un plateau.

C'est une structure topographique significative en relief positif. En termes de description, on retient souvent deux critères: l'altitude et le dénivelé. Il en existe de deux types : jeunes et anciennes.

C'est une des formes principales du relief topographique. C'est une surface plane ou faiblement accidentée d'origine structurale ou érosive, d'altitude plus ou moins élevée, où les cours d'eau sont encaissés (contrairement aux plaines).

## 5. Conclusión

Este trabajo ha demostrado que la implementación de las estrategias de lecturas es fundamental en las secciones bilingües porque son unas herramientas indispensables para resolver las dificultades de los alumnos a la hora de leer un texto en L2 y llegar a los contenidos de la DNL. También es imprescindible que el docente posea tanto un buen conocimiento de la L2 así como y sobre todo el dominio del lenguaje y la didáctica propia a la asignatura que imparte. Tiene que adaptar su material pedagógico al nivel lingüístico del alumnado y a los contenidos de la asignatura. Tiene que haber una progresión en la dificultad de los textos para que los alumnos se acostumbren poco a poco a leer textos en L2. En la elección de los textos tendría que existir una mayor colaboración entre el profesor de francés y el profesor de DNL para evaluar el grado de dificultad del texto y adaptarlo si fuese necesario. Muchas veces por falta de comunicación o de tiempo no existe dicha colaboración. Pero creo que es indispensable para facilitar a los alumnos la adquisición de los contenidos de la DNL.

No obstante, he observado que los profesores de DNL carecen de apoyo suficiente tanto lingüístico como didáctico. Es fundamental que el docente de DNL conozca diferentes estrategias de lectura para poder guiar a los alumnos durante la lectura de textos. Realmente la sección bilingüe supone para ellos una carga añadida de trabajo y nadie les ayuda. Creo que habría que proporcionarles una formación tanto lingüística como didáctica y tener por fin claro cuál es el papel que tiene que desempeñar un profesor de DNL. En estos momentos, cada profesor hace lo que puede y da la clase según sus propios criterios; una falta de unidad pedagógica que perjudica a los alumnos.

En conclusión, es fundamental que los docentes de las secciones bilingües reciban un plan de formación pedagógico que tome en cuenta la complejidad de este tipo de enseñanza y que les dote de las herramientas lingüísticas, didácticas y culturales que tanto les hace falta.

## **Anexo 1**

Los contenidos de geografía del primer curso:

Bloque 2. La Tierra, los medios naturales y la acción humana.

- La representación de la Tierra. Aplicación de técnicas de orientación y localización geográfica.
- Caracterización y localización de los principales medios naturales, identificando sus componentes básicos (relieve, climas, aguas, fauna y vegetación) y las interacciones entre los mismos, con especial atención al territorio europeo, español y de Cantabria. Observación directa e indirecta e interpretación de los diferentes medios naturales. Valoración de la diversidad natural como riqueza que hay que conservar.
- Localización en el mapa y caracterización de continentes, océanos, mares, unidades del relieve y ríos en el mundo, en Europa y en España. Localización y caracterización de los principales medios naturales, con especial atención al territorio español y europeo.

Los contenidos de geografía del segundo curso:

Bloque 2. Población y sociedad.

- La población: Características y distribución. Aplicación de los conceptos básicos de demografía a la comprensión de los comportamientos demográficos actuales, especialmente aquellos que se relacionan con las desigualdades socioeconómicas. Análisis y valoración de sus causas y consecuencias en el mundo, en España y en Cantabria. Lectura e interpretación de datos y gráficos demográficos.
- Las sociedades actuales. Estructura y diversidad. Desigualdades y conflictos. Caracterización de las sociedades actuales en Europa, España y Cantabria. Análisis y valoración de los procesos de inmigración e integración y de la diversidad cultural como elemento enriquecedor en las sociedades actuales.
- La vida en el espacio urbano. Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana. Funciones e identificación espacial de la estructura urbana. Problemas urbanos. Las ciudades en España y Cantabria: características y problemática actual.

Los contenidos de geografía del tercer curso:

Bloque 2. Actividad económica y espacio geográfico.

- La actividad económica: necesidades humanas y recursos económicos; conceptos, agentes e instituciones básicas que intervienen en la economía de mercado globalizada y su relación con las unidades familiares; cambios recientes en el mundo del trabajo.
- Los sectores productivos en una economía interdependiente: las actividades agrarias y las transformaciones del mundo rural; la actividad pesquera y la utilización del mar; la actividad y los espacios industriales; diversificación e importancia de los servicios.

- Toma de conciencia del carácter finito de los recursos, de la necesidad de racionalizar su consumo y del impacto de la actividad económica en el espacio.

- Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con especial referencia a los territorios de Cantabria, España y Europa.

Observación e identificación de los paisajes geográficos resultantes.

Bloque 3. Organización política y espacio geográfico.

- La organización política de las sociedades actuales: diferentes tipos de regímenes políticos; identificación de los principios e instituciones de los regímenes democráticos.

Cauces para la participación ciudadana.

- La organización política y administrativa de España: las Comunidades Autónomas y sus instituciones. El caso de Cantabria. Los desequilibrios regionales.

- El espacio geográfico europeo. La organización política y administrativa de la Unión Europea y el funcionamiento de sus instituciones.

- Localización y caracterización de los grandes ámbitos geopolíticos, económicos y culturales del mundo para el análisis de la diversidad geográfica mundial.

(Cantabria. 2007. Decreto 57/2007, de 10 de mayo)



## **Anexo 2**

### **B. LES FORMES PRINCIPALES DU RELIEF TERRESTRE**

Le **relief** est la différence de hauteur entre deux points. Néanmoins, ce mot est souvent employé pour caractériser la forme de la surface de la Terre.

La géomorphologie distingue traditionnellement quatre types de relief : la plaine, le plateau, la montagne, la dépression.

- Une **plaine** est une forme particulière de relief, c'est un espace géographique caractérisé par une surface topographique plane, avec des pentes relativement faibles. Elle se trouve à basse altitude, les vallées y sont donc moins encaissées que sur un plateau. Une plaine est dominée par les reliefs environnants. L'ancienne acception du mot, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, était plus large : une plaine était tout espace plat, qu'il soit à basse altitude ou non. Un plateau était donc une plaine.
- Le **plateau** est une des quatre formes principales de relief topographique. C'est une surface plane ou faiblement accidentée d'origine structurale ou érosive, d'altitude plus ou moins élevée, où les cours d'eau sont encaissés (contrairement aux plaines).
- Une **montagne** est une structure topographique significative en relief positif. En termes de description, on retient souvent deux critères pour donner l'appellation de « montagne » à un relief positif : l'altitude d'une part et le dénivelé d'autre part, sinon on parlera plutôt par exemple de colline ou de plateau. En langage commun, on utilise aussi souvent des termes synonymes tels que sommet, pic, mont, aiguille, etc. Il existe une grande diversité de structures géologiques qui peuvent porter l'appellation de « montagne » : plissements rocheux, volcans actifs ou éteints, reliefs sous-marin...
- Une **dépression** est un creux topographique. Son altitude est inférieure à celle des régions voisines et les pentes convergent vers elle. Le terme est générique et est utilisé à des échelles très variables, depuis des cuvettes topographiques de quelques mètres de diamètre jusqu'à de grands ensembles structuraux à l'échelle continentale. Quand elles sont fermées, les dépressions peuvent être à l'origine de zones humides ou de lacs.



## Bibliografía

---

- ARÉVALO BENITO M<sup>a</sup> J. (2003). « La lecture et le document authentique en classe de FLE ». *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*. coord. por Ignacio Iñarrea Las Heras, María Jesús Salinero Cascante. Vol. 2. 607-616 [Consulta 22 de septiembre de 2011]  
Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011623>.
- BRAZ, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologie, repères, exemples*. Santander : Consejería de Educación de Cantabria.
- CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette. Col. F.
- Cantabria. 2007. Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín oficial de Cantabria*, viernes, 25 de mayo de 2007, 101, pp. 7495-7615.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. [Consulta el 24 de noviembre de 2011] Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Conseil de l'Europe. (2001). *La communication dans la classe de langue*, 5. *Le développement de l'aptitude de compréhension écrite*, Bruxelles : Conseil de la coopération culturelle – Langues vivantes.
- COOPER, J.D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. 2<sup>o</sup> edición. Madrid: Visor. Volumen LXXIII de la colección Aprendizaje.
- COSTE, D. (1978). « Lecture et compétence de communication ». *Le français dans le Monde*. N<sup>o</sup>141 : pp. 25 – 33.
- CUQ, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International – ASDIFLE.
- y Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- DUVERGER, J. (2010) *Favoriser l'alternance des langues*. En Le français dans le monde [sitio web] [Consulta 26 de noviembre de 2011] Disponible en : <http://nathan-cms.customers.artful.net/fdlm-v2/enseignement-bilingue/?p=1>.
- (2009). *Professeur bilingue de DNL : un nouveau métier*. En Vizavi : le site de l'enseignement francophone en Roumanie [Sitio web] [Consulta 26 de noviembre de 2011]. Disponible en : <http://www.vizavi-edu.ro/fr/communaute/chroniques-du-bilingue/viewpost/92.html>.
- y MAILLARD, J.-P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Albin Michel et bibliothèque Richaudeau. col. Albin Michel Education.
- GIASSON, J. (2010) *Les stratégies de lecture*. [Consulta 22 de septiembre de 2011] Disponible en <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>
- GOLDER, C. y GAONAC'H, D. (2007). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. Cuarta edición en español. México : Siglo XXI editores. Col. Profesión profesor.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Clé International. Col. Didactique des langues étrangères.
- RIVERS, W. M. (1978) La compréhension de l'écrit : apprentissage et enseignement de la lecture, quel type de relation ? *Le Français dans le Monde*. nº 141. 16 – 23.
- TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International. Col. Techniques de classe.
- VANDERHEYDE, V. (2010) *Le plaisir de lire et les stratégies de lecture*. [Consulta 22 de septiembre de 2011] Disponible en <http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm>.

Gracias a la Dra. Margarita García Casado, al IES Valle de Piélagos de Renedo, y muy en particular a la profesora de ciencias sociales y a la profesora de francés de 3ºESO por su colaboración en la realización de esta actividad.